

共同体感覚の育成に関する一考察

ーアドラー心理学から考える生徒指導のあり方ー

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
146042 田邊 敏裕

共同体感覚の育成に関する一考察

－アドラー心理学から考える生徒指導のあり方－

田邊 敏裕

生徒指導力高度化コース

要約：教師は子どもの幸せを一途一心に願い、指導に当たらなければならない。そこで筆者が注目したのがアドラー心理学でもっとも重視される「共同体感覚の育成」である。本論文では、共同体感覚とはどのような概念なのか、また、現行の生徒指導と共同体感覚の育成の関わりを明らかにした後、アドラー心理学の勇気づけの視点から、共同体感覚を育成するためには生徒とどのように関わる必要があるのかを子どもの問題行動から論考した。また、ある中学校での取り組みや指導を考察し、それらをアドラー心理学の勇気づけの視点から解釈し、共同体感覚を育てることと、どのように関わっているのかを考察した。その結果、勇気づけの視点から教師が子どもの共同体感覚を育成するための関わり方がより鮮明となった。それと同時に、その際に留意しなければならないことや共同体感覚の育成を円滑に進めるための方策を見出すことができた。

キーワード：生徒指導・アドラー心理学・共同体感覚・勇気づけ・幸福

第1章 はじめに

教師は子どもが社会に出ることを見越し、目標を持って指導する必要がある。そして、その指導は究極的には子どもの幸福に繋がっているはずである。幸福を具体的に定義することは難しいが、不幸になる要素をできるだけ取り除いたとしたら、それは幸福に通じていると言えるだろう。その大きな要素の1つが対人関係の問題である。

アドラーは「人間の悩みはすべて対人関係の悩みである」(岸見 1996)と言っているように、対人関係と幸福は表裏一体の関係にある。そして、社会というのは、間接的にも、直接的にも、対人関係において構成されるため、この社会で繰り返される対人関係の問題を解決できなければ、幸福になる可能性を低下させると考えられる。また、アドラーが「個人はただ社会的な（対人関係的な）文脈においてだけ個人となる」(岸見 1966)と言っているように、この対人関係の悩みを解決しようとするときに挙がってくる問題は、他者と離れて生きてはいけないのに、その他者がいわば自分の行く手を阻止する存在でもあるとい

うことである。

教師はそのような社会の中に自分が受け持つこととなる子どもたちを送り出すための指導の1つとして筆者が注目したのがアドラー心理学（アドラー・アルフレッドが唱えた個人心理学、以下記載）でもっとも重視される「共同体感覚の育成」である。

先行研究として会沢(2014)の勇気づけを中心としたアドラー心理学の視点から共同体感覚の育成について考察された著書がある。ただし、会沢(2014)では現行の生徒指導と共同体感覚の育成の関わりについては論じられていない。そこで本論文では、片山(2014)や学校現場の事例を交え明らかにし、現行の生徒指導に加え、会沢(2014)の先行研究や岸見(2010、2014)を基にした勇気づけの視点から、共同体感覚の育成をより円滑に進めるための方策を明らかにする。

第2章 共同体感覚とその構成要素

共同体感覚とは、他者を仲間だと見なし、そこに「自分の居場所がある」と感じとれること、そして、常に自分のことだけでなく、他者のことも考えられることである。また、他者は自分を支え、自分も他者とのつながりの中で他者に貢献できていると感じられること、自分と他者とは相互依存的事であることである。しかし、同時にそのことは決して自己犠牲的な生き方をよしとする考えでもなく、自分も他者に貢献できていると思えること、である(岸見 2013、2014)。ここで言う、「共同体」とはこの世のすべてであるが、この共同体は小さな共同体、つまり、家族、学校、企業、社会、国家などの集合体の極限であると解釈する。この共同体感覚を持てるようになるために、重要なのが「自己受容」「他者貢献」「他者信頼」という3つのキーワードである。

「自己受容」とはアドラーが「大切なことは何を与えられているかではなく、与えられているものをどう使うかである」(岸見 2014)と言っているように、ありのままの自分を受け入れ、その自分には、自分の人生の課題を自分の力で解決できる（自分は能力がある）と思えることである。

「他者信頼」とは世界は危険ではなく、自分の周りに人は敵ではなく、むしろ自分を援助しようとしている「仲間」であると思えるようになることである。

「他者貢献」とは人から受けるだけではなく他の人に与える、あるいは、他の人から受けるだけではなく返すという他者に貢献できることである。ここで言う貢献とはたとえ何も目に見えた形で貢献していなくても、現に役に立っていなくても自分は役に立っている

と感じられる貢献感のことを指す。つまり、仲間のために貢献することは自己犠牲を強いているというようなことを言っているのではなく、他者貢献は、自分の価値を実感するためになされるものなのである。

この3つはひとつとして欠かすことはできない、いわば円環構造として結びついている。ありのままを受け入れるという、「自己受容」することができるからこそ、裏切りを恐れることなく「他者信頼」することができる。そして、他者を信頼し、他者を仲間であると思えるからこそ、「他者貢献」することができる。さらには他者に貢献することができるからこそ、「自分は誰かの役に立っている」と実感し、ありのままの自分を受け入れるという、「自己受容」することができるのである。

第3章 現行の生徒指導と共同体感覚の育成

共同体感覚を育てるためには「自己受容」「他者信頼」「他者貢献」を感じられる機会を多く作らなくてはならない。ただ、この3つのキーワードを知らなかったとしても、現行の生徒指導の中で3つのキーワードに関わる指導をし、共同体感覚の育成を進めている可能性は大いに考えられる。

生徒指導の中で、「自己有用感」「自己効力感」「自尊感情」という言葉がよく使われ、これらを高める場面を設定し、積極的に仕掛けを作っていくなどのアクションが必要とされている。この指導も共同体感覚の育成に貢献している。

「自己有用感」とは、「人の世話をするなどして、自分が周りの人から必要とされている感覚のこと」である(片山 2014)。これは「他者貢献」と通じていて、どちらも自分の行動が他者に貢献しているという貢献感を得ることを指している。次に、「自己効力感」とは、「外界の事柄に対し、自分が何らかの働きかけをすることが可能であるという感覚である。また、自分に、ある目標に到達するための能力があるという感覚を持つこと」である(片山 2014)。これは、「自己受容」の「自分には能力がある」と思えることと通じていて、その能力を他者に活用できることを指している。

そして、「自尊感情」とは、「本人自身の価値に関する感覚のことで、自分を大切だと思い、自分を好きだと感じること」である(片山 2014)。これは、「自己受容」の自分を受け入れることができることに通じている。これらのことから、3つのキーワードが円環構造であるため、自己有用感、自己効力感、自尊感情があることは「他者信頼」できることに繋がると考えられる。

これらのことに加え、生徒指導の三機能である、「児童生徒に自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」も共同体感覚の育成に通じている。

「自己存在感を与える」とは「教師が一人ひとりの子どもを機会あるごとに認め、子どもが自分は大切にされていると思えるようにすること」である(片山 2014)。認められ、大切にされるということは、教師を「仲間」であると感じることができ、「他者信頼」に通じている。

また、「共感的人間関係の育成」とは「教師が一人の人間として自己開示を行い、教師と子どもの人間的ふれあいを大事にすること」である(片山 2014)。このことも「他者信頼」に通じている。

そして、「自己決定の場を与える」とは、「自分自身で考える時間や機会を子どもに保障していくこと」である(片山 2014)。これは、自分で自分の課題を解決できるようにするための促しであり、「自己受容」に通じている。

現行の生徒指導においても共同体感覚の育成が行われていると思われる。ただし、共同体感覚の育成という言葉ではなく、『生徒指導提要』においては「一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」という言い回しで表現されているのである。

第4章 勇気づけとは

現行の生徒指導においても共同体感覚を育成する要素が含まれていることを第3章で論考した。第4章では、より積極的に子どもの共同体感覚を育成するための関わり方として考えられる「勇気づけ」について論考する。

(1) 勇気づけるための子どもとの関わり

子どもたちは生きていくにあたって、様々な人生の課題に直面する。勇気づけは、子どもが人生の課題を解決できるという自信を持てるように援助することである。ただ、この課題を解決できるよう援助することは、子どもの課題を肩代わりしてあげることと混同してはならない。子どもたちが課題を前にして、それにどのように取り組むかは、本来、子どもの課題であって、誰の課題でもない。誰の課題であるかは最終的に誰が責任を引き受けなければならないのかを考えればわかる。誰も子どもの人生を代わりに生きることなどできない。教師は、子どもが自分の課題に自力で取り組むための援助をすることしかでき

ないのである。

そうすると、ほめることによって子どもに課題に取り組ませようと考えよう。確かに、ほめることと勇気づけることは子どもの適切な行動に注目するという意味では非常に似ている。一般的に、勇気づけることも広義の意味でほめるというニュアンスで解釈されていることもあるが、勇気づけとここで言うほめることがどの点で最も異なるかといえば、勇気づけがその子どもの存在や行動の過程に注目しているのに対して、ここで言うほめることは他者との比較を背景にしたほめや結果にのみ焦点を当てたほめのことである。「自己受容」「他者信頼」「他者貢献」を促進するような働きかけであるかどうか非常に重要で、これらのキーワードを1つでも脅かす可能性のある関わりは勇気づけには当たらないのである。また、これらのキーワードに準拠しているほめに関しては勇気づけであるとも解釈できる。

子どもは自分をほめる人のことをほめられたときは自分の仲間だと感じるかもしれないが、期待されるような良い結果を得られなければ、ほめる相手のことをたちまち自分の仲間だと感じられなくなり、失敗したときには自分は能力がない、と思うようになるだろう。

また、叱ることも望ましい関わり方とは言えない。叱ることでは自分に価値があるとは思えず、子どもが課題に取り組む援助をすることはできない。仮に叱ることで子どもが課題に取り組んだとしても、それが自発的なものでない以上、いつでも簡単に元に戻ってしまう。また、叱ることには怒りの感情が伴い、叱る相手を自分の仲間であるとは思えないだろう。ここで言う叱るとは、一般的には怒ることと解釈されていると考えられる。

本来、子どもに学んでほしいことは、失敗した時にどう責任を取ればよいのか、次に同じ失敗を繰り返さないためにどうすればよいかということである。失敗した時、叱られれば、子どもは失敗することを恐れるようになることもある。そうすると、課題に取り組むことすらなくなり、自分に能力があるとは思えなくなる。

自分に能力があると思えなくなった子どもは、積極的に自分から何かしようとはしなくなり、自分のことだけを考え、他者に貢献しようとも思えなくなる。

(2) 勇気づけとしての関わり

アドラーは「私は自分に価値があると思う時にだけ、勇気が持てる」(岸見 2010)と言っている。子どもが人生の課題を回避しようとしているとすれば、課題そのものが困難であるからというよりも、自分に価値があると思えないからである。自分に価値がないから、課題に直面する勇気が持てないと思っているのである。

アドラーは「私に価値があると思えるのは、私の行動が共同体にとって有益である時である」(岸見 2010)と言っている。自分のことを好きだと思えるのは、自分が無価値ではなく、たしかに誰かに役立てていると思え、貢献感を持てる時なのである。

アドラーが、ほめるのではなく勇気づけることを勧め、具体的には「ありがとう」と言うことを提案するのは、自分が役立てたと思い、そのことによって自分に価値があると思っ
てほしいからである。

ただ、どういえば勇気づけになるかは、人によって、あるいは、状況によって違うため、公式的にこれが勇気づけになるということは不可能ではあるが、子どもが自分以外の存在という意味での共同体に貢献しているという貢献感を育てるような関わりであると言える。

そうすると、ほめるや叱るような、評価することではなく、喜びを共有すること、自分の気持ちを伝えることは勇気づけとなる。今まで当たり前だと思っていて見逃しがちな適切な行動に対して「ありがとう」や「うれしい」、「助かった」というような言葉をかけることから勇気づけは始まるのである。

第5章 生徒指導に生かす勇気づけ

(1) 子どもの問題行動に対して

アドラー心理学では、人間の持つ様々な欲求の中で、最も重要なのは所属欲求であると考え
る。ただ、この所属欲求を共同体感覚によって満たすことができる子どもばかりではない。むしろ、共同体感覚が育ってないが故に、別の方法で所属の欲求を満たそうとしてしまう子どももいる。それが時には不適切な行動(問題行動)であることも珍しくはない。アドラー心理学では、子どもが問題行動を取るのは「そのような方法でしかクラス(共同体)に所属できない」と、子どもが思っているからであると考え
る。学校生活を送る子どもにとっては、クラスという共同体に居場所があり、教師から大切な存在であると認められることは、何よりも大切なのである。

アドラーの弟子であるドライカースは、子どもの問題行動を観察して、それらの行動が
目指している目標を4つのカテゴリーに分類している。それは、①注目を引く、②自分の力を示す、③復讐する、④無気力・無能力を誇示する、という4つの間違っ
た目標である。ここでは、これらの問題行動が何を意味していて、教師としてどのように対処することが適切であると考えられるのか論考する。

①「注目を引く」ことを目標とした問題行動に対して

子どもが学級に居場所がなく、教師から大切な存在であると認められていないと感じると問題行動によって「注目を引く」という目標を達成しようとする。子どもは教師から注目や関心を引くことができれば、居場所が確保できるだろうと考えているのである。

問題行動が注目を引くという目的でなされているとすれば、それに対してどのような形であれ注目を与えるということは行動を続けさせることになる。そこでこのような行動には、他者に危害を加えるような行動でない場合は、一切注目しないことが肝要である。

そして、問題行動には注目しない一方で、子どものよい面（適切な行動）に注目する。問題だと思われる子どもでも、学校に来ている以上、学校に来るという適切な行動を既に取れているように、常に不適切な行動を取っているわけではない。しかし、教師が、当たり前で目立たない行動を「適切な行動」だと見なさず、不適切な行動をなんとか撲滅しようとしてそれに注目するため、注目を引きたがっている子どもにとっては、不適切な行動の頻度が増えてしまうことになる。無視されるよりは不適切な行動をしてでも、注目を引き付けようとしていた子どもは、適切な行動に注目されることを学ぶことによって次第に不適切な行動の頻度が減っていき、不適切な行動をしてまで注目されようとはしなくなる。やがて適切な行動をすることで共同体に居場所を作ろうと決心するのである。

②「自分の力を示す」ことを目標とした問題行動に対して

注目を引くために問題行動を取る子どもたちに対して、罰したり、叱ったりなどの行為は子どもの問題行動の目標を達成させるだけでなく、子どもと教師の関係を悪くさせることにもつながる。確かに、叱ることや罰することによって問題行動をやめる子どももいるだろう。しかし、それは自分の過ちを反省してのことではなく、教師に叱られないようにするためにすぎない。一方で、ますます問題行動を取り、教師に反発する子どもも出てくる。そこでさらに罰したり叱ったりすれば教師と子どもの関係がますます悪化することになる。このとき、子どもは教師と権力争いをしているのである。これは、「注目を引く」ための問題行動ではなく、次の段階としての「自分の力を示す」ための問題行動なのである。

この段階の子どもは、教師と権力争いをすることで、自分の力を示し、教師よりも自分の方が強いこと、自分がこの教室のボスであることを証明すれば、居場所が確保できるだろう、と考えているのである。今まで適切な行動で居場所を確保することができなかった子どもの悲痛なメッセージなのである。「注目を引く」ための問題行動時と同様に、子どもの適切な行動に対し十分に勇気づけ、クラスのボスになろうとしなくても居場所がある、

というメッセージを投げかけ続けなくてはならない。

③「復讐する」ことを目標とした問題行動に対して

取りあえず教師がもてる権力を使って子どもの問題行動をやめさせたとしても、子どもは反省してそうしているのではない。むしろ、権力争いによっては居場所を確保できないと悟った子どもは、自分を傷つけた教師に復讐しようとし始める。

この段階になると、子どもの行動は反抗にとどまらず、陰湿な方法で教師や他者を傷つけようとする。例えば、教師の大切にしているものを傷つけたり、他者をいじめたり、器物を破損させたりすることで、教師にダメージを与えるのである。当然、教師はそれに対して心理的にも傷つくことになる。この段階の子どもは教師によって大いに傷つけられていたと感じているので、教師に復讐することで居場所を確保しようとするのである。

この段階になると、教師もかなり傷ついているのと同様に、子どももまた傷ついている。したがって、教師は子どもと自分自身の傷つきの両方に対処しなければならない。まず、子どもに対しては、傷ついた様子を子どもに見せてはならない。子どもの前では笑顔でどっしりと構え、とにかくどんな小さな事柄でも子どもの適切な行動に目を向け、勇気づけることが大切である。そして、自分自身の傷つきに対してもないがしろにしてはいけない。そのためには、普段から自分なりのストレス対処法を身につけておくことと、同僚との支え合いが欠かせない。また、この段階になると教師と子どものコミュニケーションのパイプが断たれていることが多いことから、子どもとの関係が断たれていない同郷の助けを得ることも必要となる。

④「無気力・無能力を誇示する」ことを目標とした問題行動に対して

この段階では子どもがもっとも勇気をくじかれていると考えられる。子どもが現在どんなに困難な状況にあっても、将来の可能性を信じ、決してあきらめないこと。そして、どんな些細なことでも子どものよい点を見出し、勇気づけることができる必要がある。

第6章 学校現場での事例

第6章では、勇気づけに関わる事例としてある中学校で行われている取り組みや指導を紹介する。

(1) 勇気がくじかれている子ども

①子どもの不適切な行動（問題行動）

全校集会の場でポケットに手を突っ込んだ状態で話を聞いている中学3年の男子生徒が

いた。服装に関してもズボンからシャツを出した状態であり、教師から見ると不適切な行動（問題行動）と捉えられるものである。それを見かけた筆者はポケットから手を出すように注意を促すと同時に、強制的にポケットから手を出させた。子どもは教師の注意に若干反抗しながらも、注意に応じた。しかし、少し経つとまた子どもが同じ行動を繰り返している。それに気づいた教師もまた注意し、強制的にポケットから手を出させる。また同じように、子どもは若干反抗しながら、その注意に応じる。この一連の流れが全校集会の間延々と繰り返された。

②治療的生徒指導としての勇気づけ

彼の不適切な行動は第4章（1）で示したドライカースが提唱した問題行動の目標の一つである「注目を引く」ことを目標とした問題行動であると言える。教師が彼に対してしていた指導は彼の問題行動の目標を達成することに協力した指導であったのである。このとき、強く叱責し、半ば強制的に問題行動をやめさせたならば、その時一瞬に限っては問題行動をやめたかもしれない。しかし、それは本当に彼のためを考えた行動ではなく、教師としての権威を示すための行動であり、自分自身のための行動になってしまう。そして、次の段階の問題行動、「自分の力を示す」ための問題行動に発展し、教師と権力争いをするようになってしまうのである。

ここでは、問題行動ではあるものの、他者に危害を加えるものではないので、彼の問題行動に対して何度も注意を促すことよりも、じっと我慢をして一切注目をしないというのが、より適切な判断であったと考えられる。それよりもむしろ、どんな些細なことでも、学校という場に来ている以上、適切な行動は必ず発見できるので、当たり前で目立たない行動でも、適切な行動であればしっかり注目し、勇気づけることを繰り返していくことが、不適切な行動ではなく、適切な行動において共同体に居場所を作ろうとする決心を促すのである。

（2）様々な状態の子ども

①学年通信「きらきら」

この中学校の第3学年において、週に1回「きらきら」と呼ばれる学年通信が発行されていた。その週に見られた子どものきらきらした適切な行動とそれに対するコメントを3年団の教師がとりまとめ役となった教師から配布された小さな紙に書き記し、その紙を集め、1枚の紙に貼り、コピーしたものを子どもに配布するという取り組みである。書き記されている適切な行動の多くが、実際に子どもが教師に対して行ったものである。例えば、

教師が落としたものを生徒が拾ってくれたことやプリントの配布を手伝ってくれたことなどである。そして、その行動に対する教師のコメントは「3年2組 A さん、私が落としたペンを拾ってくれてありがとう、B より」や「3年3組 C さん、プリントの配布を手伝ってくれて助かった、D より」といった、個人が特定できるよう、子どもの組と氏名、教師の氏名が書き記され、行動を評価するコメントではなく、教師自身が子どもの行動によってどのような気持ちになったかを表したコメントが多かった。

②予防的生徒指導としての勇気づけ

この学年通信「きらきら」は教師が子どもの適切な行動に注目し、その行動を見ていることを本人にも他者にも伝えるという形をとっていて、教師の子どもの適切な行動に対するコメントの大半が感謝の気持ちを伝えることによって構成されている。子どもに感謝の言葉を述べるということは、子どもに対して、教師と生徒という関係ではありながら、人間として対等な存在であることを示しており、教師は子どもの敵ではなく同じ学校という共同体に所属する「仲間」であるということを伝えるメッセージにもなり、教師が子どもと信頼関係を築く上で非常に重要なことである。感謝の言葉は、子どもが共同体に自分の居場所が存在することを認識できると同時に、子どもの貢献感を刺激している。

(3) 勇気をもっている子ども

①生徒会活動

筆者が生徒会役員の活動を見学したときは4月上旬にあたり、生徒会役員の子どもたちは新入生との対面式・生徒会を紹介する会の準備に追われており、そこで配布する資料作りや全校集会の場において発表をするための原稿や、実際に発表する練習が行われていた。そこでの教師の指導は通常の学級での指導とは異なり、より厳しいものであるように感じた。子どもに対してクオリティの高いものを要求しているという意味である。また、取り組みが成功したからといって、特別に褒められたりしている様子はなかった。生徒会役員の子どもたちは生徒会役員ではない子どもが下校したり、部活動に励んでいる時間帯に時間を割いて活動している。しかし、それに対しての不平不満があるようにも感じ取れなかった。また、実際に生徒会の仕事について質問してみたところ、「楽しい」や「やりがいを感じる」、「厳しいことも多いが自分たちは学校のトップだから」というポジティブな答えが返ってきた。

②開発的生徒指導としての勇気づけ

生徒会役員の子どもたちの生徒会活動に臨む姿から勇気をもっていると感じ取れた。ま

た、生徒会活動自体が子どもを勇気づけていたとも考えられる。学校を生徒の立場から運営していく生徒会は、自分たちが学校という共同体に居場所があることを自覚しやすい。

「厳しいことも多いが自分たちは学校のトップだから」という子どもの言葉にはそれが表れている。また、その共同体のために活動することによって、貢献感が得られている。「楽しい」や「やりがいを感じる」という言葉は貢献感を意味している。共同体に居場所があるからこそ、その共同体に貢献しようという気持ちが生まれ、その気持ちが活動を促し貢献感を得ることに繋がり、貢献感があるからこそ、共同体に居場所を見つけられるのである。また、教師から求められるものが高いことも、「自分には能力がある」と思える後押しに感じられ、自己受容の側面も兼ね備えている。

子どもに共同体の中で役割を与えることが共同体感覚を育てるために有効であり、効果的な勇気づけとなることが生徒会活動とそこに所属する子どもたちから見て取れた。

第7章 考察

本論文では共同体感覚を育成するための生徒指導について検証してきた。現行の生徒指導においても、共同体感覚の育成がなされているものの、教師が共同体感覚は子どもの幸福に関わることを認識し、勇気づけや問題行動へのアプローチの視点を持つことにより、これまで以上に共同体感覚の育成が円滑に進むと考えられる。

ただ、ここで検証した生徒への望ましい関わり方とは、どちらかと言えば一対一の指導を想定したものである。しかし、学校現場での指導は一対一の指導が周りに及ぼす影響について配慮する必要があることを忘れてはならない。

例えば、不適切な行動（問題行動）には一切注目せず、適切な行動にのみ注目し勇気づけるという指導が有効なときもあれば有効でないときもある。もちろん、他者に危害を加えるような問題行動は強制的に制止しなければならないが、その他の問題行動が必ずしも教師にのみ影響を及ぼそうと思われなければならないものとは限らないのである。むしろ、周りの子どもたちの注目を引くことにより、所属欲求を満たす結果となる可能性もある。また、問題行動が教師に注目されないということは、教師がその行動を許容していると見なしているという誤解を招く可能性もある。

一対一の指導であったとしても、その指導によってもたらされる、子どもの背景にある学校や学級という共同体の反応を意識しなければ、結果として勇気づけがうまく作用しない可能性を内包していることを念頭に置いておかなければならない。

確かに、教師自身による子どもへの勇気づけが共同体感覚を育成するには有効であることが検証された。しかし、教師によってのみによってなされる勇気づけではなく、子ども同士による勇気づけが行われるよう支援することがより一層、子どもの共同体感覚の育成を促進するであろう。

第8章 おわりに

現行の生徒指導に加え、勇気づけや問題行動へのアプローチの視点を持つことにより、共同体感覚の育成を円滑に進めることをできることが検証できた。また、事例を通して、勇気づけの指導についての具体的なイメージを持つことができた。そして、この共同体感覚の育成を目指した指導は子どもが社会に出ることを見越した、未来だけでなく「今」も意識した指導であることも見出せた。

というのも、対人関係はすべての悩みの根源であり、共同体に生きる以上、幸不幸を左右するものである。学級も学校も社会も小さな共同体であり、対人関係の問題は常に付きまってくる。共同体感覚を持つことは、その瞬間から幸福になる可能性を高めることになる。共同体感覚の育成を目指した指導は子どもたちの未来だけでなく、今この瞬間から幸福になってほしいという教師の願いが込められた指導なのである。

引用・参考文献

- ・アドラー・アルフレッド著、岸見一郎訳『個人心理学講義－生きることの科学』春秋社、1996。
- ・アドラー・アルフレッド著、岸見一郎訳『子どもの教育』一光社、1998。
- ・アドラー・アルフレッド著、高尾利数訳『人生の意味の心理学』春秋社、1984。
- ・アドラー・アルフレッド著、高橋堆治訳『子どもの劣等感－問題児の分析と教育』誠信書房、1963。
- ・古庄高「アドラー心理学と学校教育」『神戸女子大学論文集』Vol.54、No.2、2008、pp.139-152。
- ・古庄高「学校におけるアドラー心理学の新しい試み」『神戸女子大学論文集』Vol.55、No.2、2009、pp.85-91。
- ・古庄高「アドラー心理学の学校教育への展開」『神戸女子大学論文集』Vol.48、No.2、2001、pp.149-161。
- ・G.J.マナスター&G.J.コルシーニ著、高尾利数・前田憲一訳『現代アドラー心理学 上』春秋社、1995。
- ・G.J.マナスター&G.J.コルシーニ著、高尾利数・前田憲一訳『現代アドラー心理学 下』春秋社、1995。
- ・片山紀子『入門 生徒指導「生徒指導提要」から「いじめ防止対策推進法」まで』学事出版、2014。
- ・岸見一郎『アドラー心理学実践入門～「生」「老」「病」「死」との向き合い方～』KKベストベストセラー、2014。
- ・岸見一郎『アドラー 人生を生き抜く心理学』NHK出版、2010。
- ・岸見一郎『アドラー心理学入門－よりよい人間関係のために』KKベストセラーズ、2014。
- ・岸見一郎『アドラーを読む－共同体感覚の諸相』アルテ、2006。
- ・岸見一郎・古賀史健『嫌われる勇気－自己啓発の源流「アドラー」の教え』ダイヤモンド社、2013。
- ・ルドルフ・ドライカース著、宮野栄訳『アドラー心理学の基礎』一光社、2006。